

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 14 Número 3

Enero 21, 2006

ISSN 1068-2341

La Convivencia Escolar Como Innovación: Un Análisis sobre el Caso Andaluz Utilizando el "Concerns-Based Adoption Model"

José Gijón Puerta
Universidad de Granada

Citación: Gijón Puerta, J. (2006). La convivencia escolar como innovación: Un análisis sobre el caso Andaluz utilizando el "Concerns-Based Adoption Model." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(3). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n3/>.

Resumen

Este trabajo analiza el desarrollo de una norma educativa (La Carta de Derechos y Deberes del Alumnado) en los institutos de educación secundaria de Andalucía desde la óptica del profesorado. Para complementar análisis de los reglamentos de organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria, se utilizó un cuestionario de 41 ítems a 184 profesores de 24 centros andaluces. Las respuestas, en las que se utilizó la escala LoU (*Levels of Use*) del CBAM (*Concerns-Based Adoption Model*), fueron sometidas a un estudio estadístico descriptivo de medidas de centralización y dispersión.

Abstract

The development of an educational norm (Charter of Students' Rights and Obligations) in secondary schools in Andalusia is analyzed from the point of view of teachers and educators. To complement the analysis of the documents that regulate secondary schools in the region, a questionnaire with 41 questions was administered to 184 teachers in 24 Andalusian schools. The results, calculated using the CBAM (*Concerns-Based Adoption Model*), LoU (Level of Use) scale, were then subjected to a descriptive statistical study using measures of central tendency and variability.

Introducción

La convivencia en el marco escolar ha generado en las últimas décadas una elevada producción científica. Concretamente en España, los aspectos convivenciales han sido objeto de un interés paralelo a la cada vez mayor preocupación social que han reflejado los medios de comunicación. Así, las conductas disruptivas han sido abordadas por numerosos autores; el *bullying* o violencia entre iguales ha sido estudiado a partir de los trabajos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), destacando la labor en este campo de Cerezo y Esteban (1992), Ortega y Mora-Merchán (2000) o Triánés (2000). También la violencia episódica (Díaz-Aguado, 1996), que es sin duda la que más llama la atención de los medios de comunicación, se ha investigado ampliamente.

A través de los estudios realizados, se han atribuido diferentes causas a los problemas de convivencia en los centros educativos: factores personales, familiares, contextuales o relativos a los contenidos de los medios de comunicación han sido manejados, siendo el clima escolar un factor citado por Triánés (O.C.) como elemento fundamental con capacidad de generar o evitar situaciones de alteración de la convivencia. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es también importante la existencia de unas reglas participativas y de funcionamiento asumidas por el profesorado. Por ello, normas educativas como la *Carta de Deberes de Derechos*, objeto de esta investigación, podrían tener, como propuesta de innovación, una importancia sustantiva en el estado de la convivencia en los centros educativos.

En efecto, desde la puesta en marcha de la reforma educativa en España, se ha tratado por la administración educativa de dotar a los centros docentes de un marco de convivencia, que se ha concretado en la promulgación de distintas normas. Se plantea ahora el estudio de la apropiación que de estas normas han hecho los centros educativos y los profesores.

Para ello, tomando como fundamento de partida que el desarrollo en las escuelas de cualquier norma –entendida ésta como una propuesta de innovación externa–, depende en gran parte de la apropiación cultural de los valores que representa por parte del profesorado, se pretende en este estudio conocer el grado de dicha apropiación por los profesores de educación secundaria de Andalucía, en relación con la norma denominada *Carta de Derechos y Deberes del Alumnado*. Para ello, se ha utilizado el modelo CBAM (Hall y Hord, 1987).

En una investigación previa se determinó, aplicando la escala *LoU* del CBAM al análisis documental de los reglamentos de organización y funcionamiento de institutos de educación secundaria de Andalucía, que éstos se encontraban ligeramente por encima del nivel de “rutina”, con un desigual desarrollo de los distintos elementos de la norma (Gijón, 2003).

Estas conclusiones se complementan ahora con la opinión del profesorado, mediante un cuestionario que han cumplimentado 184 profesores. Así, utilizando como muestra los mismos institutos de los que se realizó el estudio documental de sus normas de convivencia, se diseñó un cuestionario adecuado a la escala CBAM, con 41 ítems, correspondientes a distintos aspectos de la *Carta de Derechos y Deberes*, con la intención de contrastar y corroborar algunas conclusiones del análisis documental: el desigual desarrollo de la misma, la existencia de una mayor apropiación de los derechos y deberes más “clásicos” (uso de instalaciones, estudio o cumplimiento de horarios, entre otros), y la escasa apropiación en derechos y deberes más “abstractos” o más “modernos” (reunión y expresión, libertad de conciencia y asociación o respeto a la diversidad).

Las innovaciones y su apropiación cultural

“El cambio es, en efecto, una propiedad consustancial a la educación y, por ello, ha sido una constante a lo largo de su historia” (Escudero, 2005, pág. 521).

Innovar es, en un sentido estricto de la palabra, cambiar la práctica educativa. De forma frecuente, la innovación curricular se ha usado y se usa como sinónimo de cambio educativo (Moreno Olmedilla, 2005, pág. 128), adquiriendo así una dimensión conceptual más amplia.

Aunque la innovación, por la complejidad propia del fenómeno, no parece que pueda generar una secuencia teórica generalizable (Fullan, 1985), se ha generado durante las tres últimas décadas una importante producción en torno a este concepto. El propio Fullan (1982) había descrito tres componentes interrelacionados de la innovación: el uso de nuevos recursos, las nuevas prácticas y los cambios en las creencias.

Desde una óptica curricular amplia, Escudero (1995) ha recogido las perspectivas más importantes de la innovación, denominadas de *Fidelidad*, de *Adaptación Mutua* y de *Práctica Emergente*. En el primer caso, se espera que el profesor (consumidor, técnico y ejecutor de directrices), implemente una propuesta concreta creada por expertos externos, provocando un cambio racional, sistemático y gestionable. Desde la *Adaptación Mutua*, una propuesta curricular de carácter general, creada externamente, ha de ser adaptado por prácticos (profesores que son ahora sujetos activos de la construcción curricular), siendo el cambio impredecible e interactivo, con la participación mediadora de los profesores. Por último, desde la *Práctica Emergente* el papel del profesor es decisivo en todo el proceso, ya que el currículo se construye de manera interactiva a partir de prácticas y experiencias, no siendo lo externo núcleo focal de la innovación, e implicando procesos de desarrollo personal y profesional de profesores y alumnos. De esta forma, podemos admitir que las propuestas de cambio pueden ser externas, bien para su fiel implementación (*Fidelidad*) o su adaptación a los distintos contextos (*Adaptación Mutua*).

Por otra parte, la innovación se ha definido como un proceso, cuyas fases (muchas veces indistinguibles, solapadas o ausentes), se pueden relacionar en muchos aspectos con las perspectivas curriculares antes citadas. Podríamos hablar así de una fase de *Iniciación*, en la que se diseña, se difunde y se adopta una innovación (de forma fiel o adaptándola al contexto). Posteriormente, la innovación entraría en una fase de implementación o *Desarrollo* para, finalmente, si es incorporada a la realidad de la escuela y a sus prácticas diarias, hablar de una fase de *Institucionalización* (González y Escudero, 1987).

Para llegar a esa institucionalización de la innovación (si es que esta llega a producirse) y durante todo el desarrollo previo, han de aprenderse nuevas ideas y modos de hacer, entrando en juego tanto elementos emocionales e intelectuales del profesorado (Hargreaves

y otros, 2001) como los centros educativos, definidos como “organizaciones que aprenden” (Bolívar, 2000). Por lo tanto, en el proceso de la innovación deberán modificarse aspectos del sistema de valores y significados compartidos del profesorado, es decir, de la cultura profesional y escolar. Podemos denominar este proceso *apropiación cultural del cambio* (Gijón, 2003). Así, una óptica cultural puede ser una potente herramienta para el análisis de las innovaciones.

Cualquier cambio o innovación será sometido pues a un proceso de *apropiación cultural* por parte del profesorado: conocimiento de la innovación –más o menos profundo-, comparación con las propias creencias, valoración cultural y dotación de significado. Así, la innovación pasará al cuerpo de significados compartidos y por tanto formará parte de la cultura profesional, o será rechazada (Hargreaves, 1995). Podemos decir por tanto, que llegar a institucionalizar una innovación es, en definitiva, alterar la *cultura* dominante, de manera que en el proceso de cambio, la *apropiación cultural* se constituye como una fase previa que puede culminar en dicha institucionalización (González y Escudero, O. C.) En este sentido, el papel central de la escuela y de los profesores en el proceso de la innovación, ha sido evidenciado claramente por Fernández Cruz y Molina (1996).

Las normas educativas como innovaciones

Pero el currículo y su desarrollo no puede considerarse aislado de los procesos de planificación –externa o interna- y evaluación (Escudero, 1990), ni de los de desarrollo profesional, por lo que la organización escolar debe considerarse un elemento sustancial del desarrollo curricular. En este sentido, el sistema de valores que la comunidad educativa comparte abarca no sólo aspectos estrictamente curriculares, sino también los que se refieren a la organización de la escuela (Rowan, 1990). Además, desde el análisis de la organización se puede conocer y modificar la propia cultura escolar (Antúnez y otros, 2000).

Como se indicó anteriormente, diversas perspectivas de la innovación contemplan que ésta puede ser desarrollada sobre propuestas externas, que pueden ser estrictamente curriculares o estar referidas a la organización. Por ello, las normas educativas (tanto los programas curriculares amplios como las normas relativas a la organización de los centros) pueden ser consideradas como propuestas de innovación o cambio (o al menos ser percibidas como tales por el profesorado), y pueden generar así resistencia a su implementación, desarrollo o institucionalización, en función de su “calidad”: las normas “profanas”, que afectan a aspectos poco sustantivos o transitorios del sistema no encontrarán mucha resistencia; las normas “sagradas”, que afectan a aspectos sustanciales del sistema o a la estructura fundamental de valores compartidos, por el contrario, generarán una amplia resistencia (Rossman, Corbett y Firestone, 1988).

En cuanto a la consideración de la *Carta de Derechos y Deberes* como una innovación, debemos tener en cuenta en primer lugar que esta norma desarrolla un nuevo modelo educativo, basado en la participación y en la gestión democrática de los centros educativos, que vino a sustituir en España al modelo de la Ley General de Educación de 1970, diseñada en el marco de un régimen autoritario. En este sentido, podemos considerar la *Carta* como una innovación de carácter general.

Además, algunos aspectos de esta norma pueden ser considerados específicamente innovaciones, por introducir cambios importantes en la organización de la escuela. Entre otros, podemos destacar la aparición de una denominada Comisión de Convivencia, que incluye a padres y alumnos y gestiona todos los aspectos convivenciales, incluidas las sanciones a los alumnos. Los procedimientos establecen amplias garantías para los alumnos,

y se pierde capacidad sancionadora directa del profesor y del director. Muchas sanciones “clásicas”, como la expulsión de clase de los alumnos, desaparecen con esta norma, al considerarse que todas las sanciones han de tener carácter educativo. Aparecen derechos hasta ese momento no contemplados, como el de reunión y expresión, llegando incluso a establecer la posibilidad de la “huelga” de alumnos para los grupos de mayor edad.

Estos cambios organizativos que se presentan en la *Carta*, tienen obviamente una traducción directa en la gestión de la disciplina en el aula, que se hace más compleja y a la que, en muchos momentos, hay que dedicar tiempo extra. Por tanto, la nueva organización de la convivencia afecta directamente al desarrollo del currículo y al trabajo del profesor. Así, el cambio en la gestión de la convivencia que ha supuesto este cambio legislativo, para los centros educativos, puede ser valorado de esta forma como una verdadera innovación, al menos para una gran parte de los profesores, que han visto alteradas sus formas tradicionales de trabajo y mermada su otrora incuestionable autoridad legal, moral y académica (Gijón, 2004, pág. 23).

Pertinencia del uso del modelo CBAM para el análisis de las normas educativas

La elección del modelo CBAM para medir el grado de apropiación cultural de la *Carta de Derechos y Deberes*, se puede justificar básicamente en su propio diseño inicial, mediante el que se pretendía conocer las causas de la escasa implicación del profesorado en los nuevos programas curriculares establecidos por la administración educativa de los Estados Unidos durante la década de los sesenta, y ayudar a conseguir un mayor grado de implementación de estas innovaciones propuestas desde la propia administración (Hall y Hord, O. C.; Bolívar y Fernández Cruz, 1994).

Por otro lado, si bien en su génesis el CBAM se inscribe en el concepto de “uso” de la innovación, dentro de una perspectiva “tecnológica” de la innovación educativa (House, 1981), y en un modelo de “concepción heredada” cercano al positivismo (House y Howe, 1999), el modelo se ha ido refinando con el paso del tiempo, reformulándose desde enfoques de “Fidelidad” hasta enfoques de “Adaptación Mutua” (Fullan, 1982) más cercanos al uso de una metodología de corte cualitativo – narrativo, en la que se inscribe la investigación presentada. La posibilidad de esta utilización, ha sido puesta en evidencia por Bolívar y Fernández Cruz (O. C), quienes expusieron también distintos problemas para el uso de CBAM como herramienta de análisis de las innovaciones educativas.

Paradójicamente, la necesidad de contar con un perfil preciso y definido de la innovación para poder contrastarlo con la práctica (configuración de la innovación) y establecer así el grado de desarrollo de la misma –uno de los problemas expuestos por Bolívar y Fernández Cruz- puede ser una de las ventajas para utilizar el CBAM en el análisis de normas educativas. Si bien la mayoría de las propuestas de innovación oficiales carecen de ese perfil, pues presentan un alto grado de indeterminación curricular, las normas de carácter organizativo, como la *Carta de Derechos y Deberes*, sí tienen una estructura mucho más precisa y contrastable.

Finalmente, dentro del CBAM, la utilización de la escala LoU, ha sido descrita (Bolívar y Fernández Cruz, O. C), como un claro ejemplo de operativización de la perspectiva de análisis de las innovaciones que exigen la implicación clara de los que serán agentes del cambio. Sus ocho niveles de uso (No uso, Orientación, Preparación, Uso Mecánico, Rutina, Refinado, Integración y Renovación), también pueden asimilarse al tránsito desde el diseño de la innovación hasta su “institucionalización”.

Metodología usada en la investigación

Muestra seleccionada para el estudio

El universo de estudio corresponde a todos los institutos de educación secundaria de Andalucía y, en su conjunto, al profesorado que imparte enseñanza en ellos. Para ello, se ha establecido un plan de muestreo en etapas múltiples (Krippendorff, 1990). En una primera fase se partió de varias categorías de estratificación: *provincia*, *tamaño de la localidad* (menos de 10.000 habitantes, entre 10.000 y 100.000 habitantes, más de 100.000 habitantes) y *enseñanzas impartidas* (Enseñanza Secundaria Obligatoria -ESO-; ESO y Bachillerato; ESO, Bachillerato y Formación Profesional).

Se determinó un número mínimo de 24 centros (8 provincias por 3 estratos), con un mecanismo de elección aleatoria de categorías. Para una segunda fase, se utilizaron además categorías adicionales: *centros de actuación educativa preferente*, centros con *presencia significativa de alumnado inmigrante* o *minorías étnicas*, y existencia de *programas de compensación educativa*, mediante una selección criterial, basada en el concepto de accesibilidad de centros, equipos directivos y profesores (Gijón, 2001).

Las dimensiones del cuestionario

En el diseño del cuestionario se optó por incluir la escala CBAM *Levels of Use* –LoU– directamente, como escala de valoración, con sus significados concretos, y se establecieron preguntas básicas sobre la convivencia –en relación con la *Carta de Derechos y Deberes*– extraídas de la literatura (Torrego y Moreno, 1999) y de documentos de evaluación elaborados por la administración. Este borrador inicial se sometió a la consideración de expertos educativos, validándose posteriormente por los mismos expertos la versión definitiva, intentando que ésta fuera completada por los profesores de la manera más fácil posible (Núñez Pérez, 1999, págs. 327 y ss.).

Este cuestionario definitivo (ver Anexo) se compone de 41 ítems, agrupados en distintos bloques (*Comisión de Convivencia* –2 a 7–, *derechos de los alumnos y sus familias*, de carácter general –8 a 12–, *derechos específicos de los alumnos* –13 a 21–, *deberes de los alumnos* –22 a 31–, y *procedimiento sancionador y gradación de faltas* –34 a 42–), que abarcan los diferentes apartados de la *Carta de Derechos y Deberes*.

Recogida y Análisis de datos

Para minimizar la mortandad estadística en los cuestionarios, se decidió llevarlos y recogerlos personalmente. Dada la dimensión de la investigación y el tipo de análisis a realizar, no se confeccionó hoja de variables adicional, con datos como sexo, edad, etc.

Un total de 184 cuestionarios fueron recogidos, procediéndose a su volcado y al análisis de los datos mediante el paquete estadístico BMDP, utilizando fundamentalmente el análisis de medias y desviaciones típicas, y posteriormente el análisis factorial, cuyos resultados se presentan a continuación.

Resultados de la investigación

Análisis de centralización y dispersión de las variables

En un primer análisis, presentado en la Tabla 1, se muestran los porcentajes de los valores para todas las variables analizadas, la media global y la desviación típica global. Destaca en esta primera visión general una alta dispersión (1,82) que revela un elevado grado de desacuerdo en las respuestas, aunque el promedio general se sitúa muy cerca del valor central.

Tabla 1. Porcentajes de los valores asignados para cada variable

ítem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Media	DT
% de respuestas	4,32	5,43	4,39	10,00	28,42	18,19	13,91	10,26	3,68	4,41	1,82

En el análisis individual de cada una de las variables, la DT en 16 están por encima de este valor y 9 superan el límite 1,99 (17 centésimas por encima del valor global), mientras que sólo 7 de ellas se encuentran en valores inferiores a 1,65 puntos (17 centésimas por debajo del valor general), puntos que vamos a considerar críticos en el análisis al definir grupos de ítems.

En general, el análisis nos sitúa en la “rutina” en la escala CBAM –LoU-), salvo en el ítem relativo a las *acciones para garantizar el derecho al estudio* (valor modal 5).

Las variables de mayor desacuerdo se van a situar en torno a la Comisión de Convivencia, a los Derechos de los alumnos –al menos algunos de ellos- y a ciertos aspectos de las correcciones –el cambio de centro y la corrección de conductas o acciones realizadas fuera del centro educativo-.

Uno de los puntos pues de mayor desacuerdo, se sitúa en lo referente a la Comisión de Convivencia y a su funcionamiento. Por un lado, encontramos una elevada dispersión en lo relativo al *desarrollo de iniciativas para evitar la discriminación y promover la integración*, a la *imposición y seguimiento de las sanciones* y a la *rendición de cuentas al Consejo Escolar*.

Otro punto de desacuerdo se sitúa en las variables relacionadas con derechos de los alumnos, como el de que su *orientación profesional se derive exclusivamente de las aptitudes y aspiraciones*, el *derecho de reunión*, el *derecho a manifestar las discrepancias con las decisiones educativas que les afectan* y el *derecho de asociación*. Son por tanto cuestiones que afectan a derechos que, tradicionalmente, no se contemplaban como elementos relevantes de la educación.

En el resto de las variables relacionadas con los derechos de los alumnos, hallamos valores que se sitúan por encima de la media –el *derecho al estudio*, el *derecho a utilizar las instalaciones del centro* y la *libertad de expresión*, mientras que el resto se encuentran en un rango amplio por debajo de la media. Podemos ver, por ejemplo, el *derecho a una evaluación objetiva* (DT 1,67) o el *derecho a recibir aclaraciones sobre el proceso de aprendizaje* (con una DT bastante baja, en el conjunto analizado, de 1,52).

En el otro extremo, encontramos los valores de “mayor acuerdo”, es decir, de menor desviación típica, cuyos valores se presentan inferiores a 1,65.

Por un lado, el valor de “mayor acuerdo” se refiere a la *posibilidad de realizar aclaraciones sobre el proceso de aprendizaje tanto a los alumnos como a los padres*, con una media a 4,94, que la acercaría a un cierto “refinado” en los niveles de uso –LoU- del CBAM. En el caso de variables asociadas como la *evaluación del rendimiento de forma objetiva* o la *publicidad en los criterios*

de evaluación y promoción, aunque no están en el corte determinado como valores extremos, se hallan cerca de él (DT respectivas 1,67 y 1,69).

El resto de las variables que presentan bajos valores en la Desviación Típica, se sitúan en torno a las correcciones de las conductas contrarias a la convivencia. Por ejemplo, la que se refiere al *carácter educativo y recuperador de las sanciones* presenta un valor de DT de 1,58, uno de los más bajos, con una media de 4,67.

Las variables relativas a la *corrección de las faltas leves*, a la *corrección de las faltas graves*, y al *trámite de audiencia en el procedimiento de corrección de faltas graves*, muestran también DT por debajo del límite de análisis propuesto y con medias elevadas, por encima todas ellas de 4,72. Por lo tanto, es el elemento corrector un elemento de acuerdo –en los márgenes del estudio- acercándose al “refinado” en la escala LoU CBAM.

Situación en la escala de Niveles de Uso CBAM –LoU- o de “apropiación cultural”

Podemos indicar que, de manera general -basándonos en que media de las medias de todas las variables está en el valor 4,41- nos hallamos en una situación intermedia entre el nivel de “rutina” y el de “refinado”, es decir, de conocimiento de la innovación –en nuestro caso la *Carta de Derechos y Deberes*- y aplicación individual de la misma, sin que se haya llegado a un fenómeno de colaboración para el desarrollo de la norma, es decir, para una apropiación de tipo colectivo de la misma.

Veamos ahora una análisis más detallado de las medias. Si, al igual que en el caso de la desviación típica, establecemos unos valores críticos por encima y por debajo de la media, obtendremos los valores extremos de la misma e intentaremos relacionar las variables que se encuentran en estos rangos extremos.

En los valores superiores, encontramos 10 variables por encima del “valor crítico” de 4,70. En el extremo contrario, encontraremos 6 variables por debajo del valor 4,10.

Comenzaremos un análisis detallado de los valores más elevados, que correspondería al “refinamiento”. Aparece, en primer lugar, un “bloque” para las variables relacionadas con las *conductas gravemente perjudiciales para la convivencia*.

Otras variables relacionadas con las conductas perjudiciales y sus sanciones, que no aparecen en este bloque, presentan medias irregulares, destacando que aspectos como el *cambio de centro* y la *sanción por hechos cometidos fuera del centro* son los que menores medias presentan, lo que asociamos a una apropiación cultural / nivel de uso en todo caso “rutinario”. *La prevención es cosa de todos y las sanciones deben tener un carácter educativo* también presentan medias elevadas, por encima del valor crítico establecido, por lo que les podemos conceder una apropiación CBAM acercándose o en fase de aplicación a nivel individual –situación de apropiación cultural que no supera estadísticamente ninguna de las variables-.

Finalmente, las variables que nos hablan de los derechos de los alumnos -*programación de actividades extraescolares y complementarias, promoción de la igualdad de oportunidades y orientación educativa*- presentan también elevadas medias.

Pero el resto de las variables relacionadas con los *derechos de los alumnos* están en un rango inferior muy amplio, de manera que, incluso, las relativas al *derecho de reunión*, a la *libertad de expresión* y al derecho de asociación están en el rango inferior al punto crítico y, se refiere a derechos que podemos denominar “innovadores”.

En este caso, el modelo CBAM, en su escala LoU, nos indica un acercamiento a la “rutina” desde el “uso mecánico”: los profesores conocen la norma y el centro la ha

explicitado, pero existen dificultades en su aplicación y se procura –cuando se aplica- ser fiel a la letra de la misma.

Veamos ahora la parte baja de los valores. Por un lado, encontramos valores bajos para la media (no llega a la “rutina”, estando más cerca del “uso mecánico” en la escala CBAM) para variables relacionadas con la *Comisión de Convivencia*.

Por otro lado, encontramos las variables relativas a los derechos de los alumnos – *reunión, discrepancia en decisiones educativas, asociación y libertad de expresión*- que denominamos antes “innovadores”. Esta escasa “apropiación cultural”, coincide con un desacuerdo alto en el conjunto de profesores encuestados. El resto de las variables relativas a los derechos más clásicos o no referidos a la participación de forma directa –*derecho al estudio, orientación educativa y profesional y libertad de conciencia*- se hallan por encima de la media, en unas situación más cercana al “refinado”.

La observación de la Gráfica 1 presenta la evidencia de una “relación inversa” entre ambas medidas de las 41 variables. De forma general, podemos observar que los picos se invierten en las variables, es decir, las desviaciones típicas elevadas (alto desacuerdo) coinciden de manera general con medias pequeñas (bajo nivel CBAM – LoU-) y viceversa, las desviaciones típicas más bajas (mayor acuerdo) corresponden con medias elevadas (mayor nivel en la escala CBAM –LoU-).

Vemos de esta forma que algunas de las variables relacionadas con la *Comisión de Convivencia* presentan una baja media –“apropiación cultural”- a la vez que una alta dispersión –“desacuerdo”-.

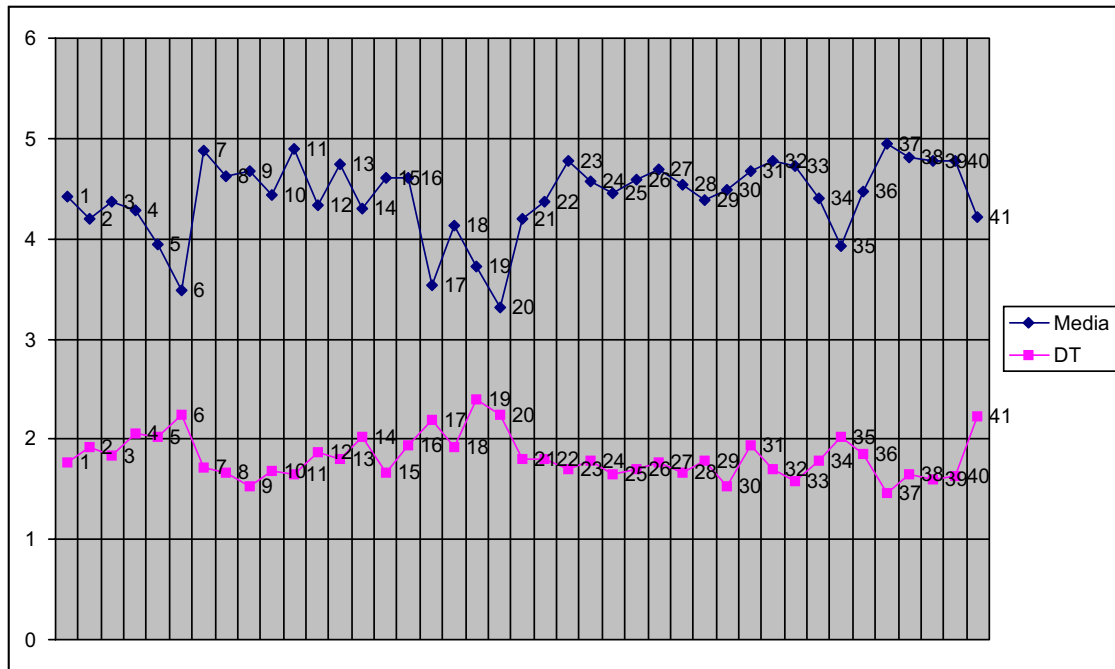
Lo mismo ocurre entorno a las variables relacionadas con los *derechos de asociación o discrepancia con las decisiones que les afecten* y, en menor grado, pero con la misma simetría, las variables relativas al *carácter educativo de las sanciones* y al *procedimiento del cambio de centro*.

En el extremo contrario, las medias altas y, por tanto, esa apropiación cercana al “refinado” se sitúan, en primer lugar, en torno a las variables relativas a la *evaluación objetiva* y al *derecho al estudio* fundamentalmente.

En segundo lugar, hay un bloque de media elevada entre las variables relacionada con los *deberes de los alumnos* y, por último, una nueva zona elevada en cuanto a las medias –y por tanto un valle en las desviaciones típicas- en la *gradación de las conductas contrarias a la convivencia* y a *su corrección*, con la excepción de la variable relaciona con el *procedimiento de cambio de centro*, que se encuentra en el “extremo opuesto”: elevada discrepancia y escasa apropiación.

Así pues, los resultados en este análisis indican una relación inversa entre el acuerdo – en función de la DT- en cuanto a las variables o bloques de variables analizadas, y el nivel de uso CBAM –medido en función de la media de dichas variables.

Gráfica 1. Medias y desviaciones típicas de las variables estudiadas



Gráfica en la que se muestran la Media –arriba- y la Desviación Típica –abajo- de las 41 variables estudiadas. Obsérvese la relación inversa entre ambas medidas para la mayoría de las variables.

Análisis factorial de los cuestionarios

Mediante la aplicación del programa estadístico BMDP, hemos realizado un análisis factorial, para determinar qué agrupaciones realizan los encuestados en función del análisis de sus respuestas. La *Theta de Carmines*, con un valor de 0,9583, nos asegura la fiabilidad del cuestionario.

La validez del cuestionario puede determinarse a partir del análisis de los factores. Cuando tomamos los datos de la matriz rotada, aparecen ocho factores (ver Tabla 2) para valores superiores a 0,4, que explican el 100% de la varianza. Tomando los seis primeros, explicamos el 91% de la varianza y los tres primeros factores explican el 73% de la misma.

El Factor “1” comprende las variables relacionadas con los *deberes de los alumnos*. Este bloque se ha denominado “*Deberes del alumnado*”.

Un segundo bloque totalmente compacto constituye el Factor “2”, que corresponde a las variables relacionadas con las *faltas cometidas por los alumnos y su corrección*. Se trata, como en el caso anterior, de un bloque claramente definido, al que hemos denominado “*Conductas contrarias a la convivencia y mecanismos de corrección*” y se puede hacer corresponder con el bloque previo denominado *Gradación de Faltas y Procedimientos de Corrección*.

El Factor “3” incluye el último bloque compacto de variables referidas a los *derechos de los alumnos* –salvo la relativa a la *promoción de la igualdad de oportunidades* y la referida a la *prevención como obligación de toda la comunidad educativa*-. Tampoco este factor coincide exactamente con ningún bloque previo, pero sí incluye los derechos que afectan al alumnos y

a su familia, entre los que se encuentran el *derecho a la evaluación objetiva*. También en el análisis de variables apareció esta distinción. De esta forma, lo hemos denominado “Viejos Derechos”.

Un nuevo bloque es el factor “4”, que corresponde en gran medida con el bloque que habíamos denominado *Normas de Convivencia*, que agrupa elementos generales alrededor de esta. Así pues, se ha denominado este Factor “4” “*Normas generales sobre convivencia*”.

El factor “5” agrupa variables relacionadas con la *Comisión de Convivencia*. Hemos denominado a este factor “*Comisión de Convivencia*”.

El factor “6” comprende las variables relativas a *nuevos derechos de los alumnos*, e incluye un tipo de derechos “novedosos”, como el de expresión, reunión, etc., que en el análisis de variables ya ha mostrado una cierta coherencia, separándose de otros derechos más tradicionales, como el derecho al estudio. No corresponde pues a ninguna de los apartados previos de la parrilla del cuestionario, y lo hemos denominado “*Nuevos derechos*”.

Los Factores “7” y “8” no son bloques compactos de variables y, en principio, tampoco corresponden a bloques previos de la parrilla del cuestionario.

Concluyendo, podemos observar que los tres primeros factores, que explican más del 70% de la varianza, se refieren a los deberes de los alumnos (más del 50%), a las conductas contrarias a las normas de convivencia y a lo que hemos denominado “viejos derechos”, como el derecho al estudio.

Tabla 2. Comparativa de “factores”

FACTORES DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO	DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO
Factor “1”.- “ <i>Deberes del alumnado</i> ” (Variables 23 a 29)	Deberes de los alumnos (Variables 23 a 31)
Factor “2”.- “ <i>Conductas contrarias a la convivencia y mecanismos de corrección</i> ” (Variables 35 a 42)	Gradación de Faltas y Procedimientos de Corrección (Variables 34 a 42)
Factor “3”.- “ <i>Viejos Derechos</i> ” (Variables 8 a 16 –excepto 12 y 32)	Derechos generales del alumnado y sus familias (Variables 8 a 12)
Factor “4”.- “ <i>Normas generales sobre convivencia</i> ” (Variables 29 a 34)	Normas de Convivencia (32 a 34)
Factor “5”.- “ <i>Comisión de Convivencia</i> ” (Variables 2 a 6)	Comisión de convivencia (Variables 2 a 7)
Factor “6”.- “ <i>Nuevos derechos</i> ” (Variables 18 a 21)	Derechos más específicos de los alumnos (13 a 21)

Discusión de los resultados de la investigación

Del análisis estadístico de los cuestionarios, podemos extraer algunas conclusiones de carácter general para la discusión, en cuanto a la aceptación o rechazo de la norma y en cuanto al nivel de uso de la innovación.

Por una parte, y en relación con la aceptación o rechazo de la norma, que puede tener relación con la profundidad de los cambios que propone, podemos concluir que existe un alto grado de desacuerdo en torno a ella y a su aplicación. Esto se puede interpretar en función de la calidad “sagrada” de la norma, que afecta a significados compartidos,

fuertemente arraigados en gran parte del profesorado, relacionados con la gestión de la convivencia escolar.

Podemos así focalizar los cambios que la norma introduce en los modos de trabajo y en la cultura del profesorado, percibidos como más importantes. Se centran concretamente en los aspectos más novedosos de la norma: la participación en la gestión de la convivencia de padres y alumnos, los “nuevos derechos”, como el de asociación o el derecho a discrepar, y los procedimientos de sanción, que se hacen más complejos.

Las variables relativas a los “viejos derechos” de los alumnos (derecho al estudio, etc.) y a la convivencia en general, presentan una menor discrepancia. Esto indica, a nuestro juicio, la existencia de un cierto consenso relativo en cuestiones menos innovadoras, como que un alumno tenga la obligación de estudiar o que las instalaciones deben estar bien conservadas.

En cuanto al nivel de uso de la innovación, podemos establecer del análisis de los cuestionarios en el modelo CBAM, es que nos hallamos en una situación que se mueve –en el cómputo global de respuestas– desde una apropiación cultural en un nivel de “rutina”, hacia un nivel de “refinado”, es decir, de conocimiento de la *Carta de Derechos y Deberes* y aplicación individual de la misma, sin que se haya llegado a un fenómeno de colaboración para el desarrollo de la norma. Esto corrobora los resultados obtenidos del análisis de los documentos remitidos por los centros.

De forma parcial, en casos de “nuevos” derechos, como el de participar, por ejemplo, en la evaluación, o la imposibilidad de perder la evaluación continua (derechos que pueden ser percibidos como una merma de la autoridad del profesor y del claustro, sea esta sentida o real), parecen encontrarse incluso por debajo del nivel de “rutina”, lo que indicaría que nos encontramos frente a unos derechos que no han sido asumidos por el profesorado. Esto estaría en consonancia con los elementos culturales y de sentimientos personales de resistencia al cambio (Rossman y Otros., O. C.; Olson, 1989).

Este hecho es importante porque, de alguna manera, concuerda con el modo de trabajo individual o “*balkanized*” (A. Hargreaves, 1994) de los institutos de educación secundaria, conectando así con un amplio espectro de investigaciones en el ámbito de la cultura profesional docente en la educación secundaria (Gomes, 1993; Gather, 1994; Fernández Cruz, 1994; Bolívar, 1996; Hargreaves, 2001; Viñao, 2002, entre otros).

Relacionando ahora la aceptación de la norma y el nivel de uso en la escala CBAM, los resultados parecen indicar una relación inversa muy clara entre el acuerdo en las variables o bloques de variables analizadas –medido como inverso de la desviación típica de las respuestas–, y la puesta en marcha y desarrollo de innovaciones –medida en función de la media y de la moda de dichas variables–.

Podemos concluir, de esta forma, que el desacuerdo en los distintos aspectos que componen la norma, se halla en relación directa con el desarrollo de estos y su progresiva apropiación e institucionalización: se refuerza así la idea de que existe filtro cultural entre el legislador externo y quienes han de aplicar la norma.

Los resultados de la investigación permiten también establecer algunas conclusiones en relación con los fundamentos de partida establecidos.

Las normas referidas a la organización escolar no han tenido generalmente la consideración de innovaciones, lo que se ha reservado a las propuestas curriculares, por considerarse aquellas fácilmente comprensibles y asimilables por el profesorado que las ha de poner en marcha o que no las cumplirá (Olson, O. C.). Los datos obtenidos en nuestro análisis indican, sin embargo, que la norma analizada presenta las características de las innovaciones educativas, pues no se implementa o se rechaza sin más, sino que sufre un

proceso más o menos largo de apropiación cultural, y a partir de él se puede situar en un proceso de desarrollo que, en nuestro caso, no alcanza la institucionalización. Este proceso se manifiesta en la diferente apropiación que se ha hecho de distintos aspectos de la norma, en bloques bien definidos, tanto menos desarrollados cuanto más profundos son los cambios propuestos respecto a modos tradicionales de trabajo del profesorado.

En cuanto a la pertinencia del CBAM para el análisis de la norma objeto de nuestra investigación y para medir su apropiación cultural, los resultados han puesto de manifiesto su capacidad para hacer explícitos distintos significados atribuidos a los diferentes aspectos de la misma, y han permitido establecer una relación clara entre el consenso de los profesores y el desarrollo de las distintas partes de la norma. Por tanto, extrapolando los resultados, podemos sugerir que, al menos desde una perspectiva de “adaptación mutua”, el modelo puede presentarse como una buena herramienta para medir los procesos de institucionalización de las normas relativas a la organización escolar.

Además, las divergencias reveladas tras la aplicación de los niveles de uso del CBAM, permiten definir una “resistencia al cambio” por una amplia parte del profesorado, lo que, lo que indicaría la entrada en juego de elementos culturales y, por tanto, de la pertinencia del uso del CBAM para determinar el nivel de “apropiación cultural”, medido en relación con el nivel de uso de la innovación.

Sin embargo, dada la dimensión de nuestro estudio, parece necesario continuar aplicando este modelo en sucesivas investigaciones, para definir de forma más precisa su posible utilización en el análisis organizativo. Por otro lado, la aplicación continuada del modelo podría ser de ayuda para el diseño de planes de desarrollo profesional paralelos a la promulgación de normas relacionadas con la organización de los centros educativos, que incidieran en los aspectos culturalmente más difíciles de apropiar por parte del profesorado.

Referencias

- Antúnez, S. y otros. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La muralla.
- Bolívar, A. y Fernández Cruz, M. (1994). Un modelo / estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio: el CBAM. *Bordón*, Vol. 46, nº 2, 133-144.
- Cerezo, E. y Esteban, A. (1992). La dinámica bully – víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIV, 131-145.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Escudero, J. M. (1990). Reforma educativa y formación del profesorado. Los retos para las escuelas de formación del profesorado. *Publicaciones*, nº 18 (2º semestre). E. U. EGB de Melilla, 7-32.
- Escudero, J. M. (Dir.) (1995). *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa. Un estudio evaluativo*. Memoria de Investigación del Proyecto CIDE.
- Escudero, J. M. (2005). Reforma, innovación y mejora. *Diccionario enciclopédico de Didáctica*, Vol. II, 521-543. Málaga: Algibe.
- Fernández Cruz, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de*

- educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. y Molina, E. (1996). *Innovación curricular y profesionalidad docente*. Comunicación presentada en la reunión anual ECER. Sevilla.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Press, & NY: Teachers college Press.
- Fullan, M. (1985). Change process and strategies at the local level. *The elementary school journal*, 84 (3), 391-420.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et la culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39.
- Gijón, J. (2001). *Estudio de la Cultura de un Instituto de Educación Secundaria*. Proyecto de Suficiencia Investigadora. Inédito.
- Gijón, J. (2003). *Apropiación cultural de un cambio educativo: el desarrollo de la Carta de Derechos y Deberes del Alumnado en los IIEESS de Andalucía*. Tesis Doctoral inédita.
- Gijón, J. (2004). *Bricolaje Curricular*. Sevilla: MAD.
- Gomes, R. 1993. *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- González, M. T. y Escudero, J, M. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hall, G. E. y Hord, S. (1987). *Change in Schools. Facilitating the Process*. NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza. *Kikirikí*, nº 35, 49-61.
- Hargreaves, A. y otros. (2001). *Learning to change*. NJ: Jossey-Bass Inc. Hoboken.
- House, R. E. (1981). *Three perspectives on innovation: Technological, political and cultural*. En R. Lehming y M. Kane, *Improving schools: Using what we know*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, R. E. y Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. London: Sage.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2005). Cambio curricular. *Diccionario enciclopédico de Didáctica, Vol. I*, 128-130. Málaga: Algibe.
- Núñez Pérez, J. (1999). *La participación en la Enseñanza no Universitaria. Diez años de Consejos Escolares*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Olson, J. (1989). Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Nº. 4, 59-65.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J. A. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación, S. L.
- Rossmann, G. B., Corbett, H. D. & Firestone, W. A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Rowan, (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design and school. En C. Cazden (ed.), *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. C. (1999B). Proyecto Atlántida. Autorrevisión de los problemas y los conflictos de convivencia. En *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. F.E. de CCOO (disponible en internet: <http://www.proyecto-atlantida.org/>).
- Triánés, M.V. (2000). *La Violencia en contextos escolares*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. In E. Roland & E. Munthe (Eds): *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Normativa analizada en la investigación

- Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. Sevilla: BOJA de 24 de abril de 1999.
- Orientaciones sobre el Decreto de derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. Sevilla: Dirección General de Planificación y ordenación Educativa.

Acerca del Autor

José Gijón Puerta

Profesor de Enseñanza Secundaria (*Biología y Geología* y *Psicología y Pedagogía*). Licenciado en Ciencias y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada. Asesor de la Consejería de Educación de Andalucía entre 1998 y 2004. Investigaciones relacionadas con la cultura profesional de los profesores, la convivencia escolar y la atención a los alumnos inmigrantes.

Anexo Cuestionario para el profesorado

Evaluación De La Implantación Del Decreto De Derechos Y Deberes Del Alumnado En Los Ies De Andalucía: Pertinencia, Condiciones Para Su Desarrollo Y Apropiación Cultural Por La Comunidad Educativa De Los Centros

Cuestionario

A continuación se le proponen una serie de cuestiones extraídas de la “carta de derechos y deberes del alumnado” y de las orientaciones que sobre ella ha realizado la Consejería de Educación y Ciencia. En algunos casos van dirigidas a su actuación personal y, en otros, al Centro en general. En ambos casos, la escala de respuestas es la misma y, aunque esté en primera persona, se refiere tanto a Vd. como profesor, en lo que le compete, como al Centro en general o a los órganos de gobierno, en el ámbito de sus competencias.

Debe marcar sólo una de las opciones, cuyo significado se describe a continuación.

Para cada cuestión, dispone de un espacio en el que puede escribir las observaciones que considere oportunas.

0 (*nulo*). - No sabría contestar / No estoy muy interesado en esta cuestión.

1 (*orientación*).- Me estoy (nos estamos) informando sobre la nueva normativa, pero no tengo (no se tiene) aún una opinión al respecto.

2 (*preparación*).- Conozco (se conoce) la norma, y voy a ponerla (se va a poner) en práctica durante el presente curso, si es posible.

3 (*uso mecánico*).- Intento (se intenta) aplicar la normativa, pero tengo (tenemos) muchas dificultades.

4 (*Rutina*).- Estoy (se está) aplicando la normativa tal y como viene en el Decreto.

5 (*refinado*).- Conozco (se conoce) la norma y la estoy (se está) aplicando, pero creo que la adaptaré (se adaptará) a las circunstancias de mis alumnos y del Centro. Hay aspectos mejorables.

6 (*integración*).- Estoy trabajando con otros compañeros para mejorar la convivencia, mediante la aplicación y la adaptación de la norma. Hay aspectos mejorables.

7 (*renovación*).- En el Centro, estamos trabajando para mejorar colectivamente la convivencia, adaptando la normativa y proponiendo alternativas a la misma. Hay aspectos mejorables.

Gracias por su colaboración

Fdo: José Gijón Puerta

1.- (variable 2)¹ La “carta de derechos y deberes del alumnado” prevé la existencia de una Comisión de Convivencia, en la que participa el Director, el Jefe de Estudios, dos profesores, dos padres y dos alumnos.

*¿En qué grado se ajusta la Comisión de su centro a esta composición?*²

0	1	2	3	4	5	6	7
nulo	orientación	preparación	uso mecánico	Rutina	refinado	integración	renovación
OBSERVACIONES							

2.- (variable 3) La Comisión de Convivencia debe canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia y adoptar las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos y el cumplimiento de las normas de convivencia.

¿En qué grado cree que cumple la Comisión de Convivencia esta función?

3.- (variable 4) La Comisión de Convivencia tiene entre sus funciones la mediación en los conflictos. *¿En qué grado cree desarrolla esta función la Comisión de Convivencia de su Centro?*

4.- (variable 5) La Comisión de Convivencia debe desarrollar iniciativas que eviten la discriminación y promuevan la integración del alumnado.

¿En qué grado cree que promueve este tipo de actuaciones la Comisión de Convivencia?

5.- (variable 6) La Comisión de Convivencia tiene no sólo la función de imponer las correcciones que le competen, sino que ha de hacer un seguimiento de las mismas.

¿En qué grado se cumple esta función?

6.- (variable 7) La Comisión de Convivencia debe dar cuenta de su actividad al menos dos veces al año al Consejo Escolar.

¿En qué grado se ajusta la Comisión de su centro a esta norma?

7.- (variable 8) Los alumnos tienen derecho a que se programen actividades complementarias y extraescolares.

¿De qué forma se desarrollan este tipo de actividades en su Centro?

8.- (variable 9) El alumnado tiene derecho a que se evalúe su rendimiento de forma objetiva. En general,

¿Cree qué esto se lleva a cabo en su Centro?

9.- (variable 10) Los alumnos o sus padres tienen derecho a que se realicen las aclaraciones que deseen sobre la valoración del proceso de aprendizaje.

¿En qué grado se desarrolla en su centro este aspecto de la normativa?

10.- (variable 11) Los criterios de evaluación y promoción han de ser públicos.

¿En qué grado se desarrolla en su centro este aspecto de la normativa?

11.- (variable 12) La igualdad de oportunidades se ha de promover en los centros educativos, mediante medidas que eviten la discriminación por cualquier motivo -sexo, raza, motivos económicos, discapacidad...- En el ámbito de posibilidades y competencias de su Centro

¿De qué forma se desarrollan este tipo de actuaciones en su Centro?

12.- (variable 13) La normativa vigente habla del derecho al estudio.

¿En qué grado se desarrolla en su centro este aspecto?

13.- (variable 14) La orientación educativa es un derecho del alumnado, tanto en el ámbito de la orientación escolar como profesional, especialmente para los alumnos con discapacidad

¹ Entre paréntesis se incluye la correspondencia con el número de variable utilizada en el análisis.

² La tabla de respuestas no se incluye aquí debajo de cada respuesta.

¿De qué forma se desarrollan este tipo de actuaciones en su Centro?

14.- (variable 15) La orientación profesional se basará, según la carta de derechos y deberes, exclusivamente en las aptitudes y aspiraciones del alumnado.

¿En qué nivel de desarrollo se halla este apartado de la normativa en su Centro?

15.- (variable 16) El alumnado, en la carta de derechos y deberes, tiene reconocida la libertad de conciencia, de sus convicciones éticas e ideológicas y su intimidad a este respecto. En su centro

¿Se proponen iniciativas para garantizar este derecho?

16.- (variable 17) Con las precauciones necesarias, los alumnos tienen derecho a utilizar las instalaciones del Centro.

¿Se ha desarrollado esta parte de la normativa en su Centro?

17.- (variable 18) Los alumnos tienen garantizado el derecho de reunión en el centro, incluso en horario lectivo en el caso de la ESO -tres horas trimestrales-, advirtiendo con suficiente antelación y siempre que se trate de asuntos de carácter educativo.

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar el ejercicio de este derecho?

18.- (variable 19) La libertad de expresión del alumnado se recoge en la normativa sobre convivencia, sin perjuicio de los derechos de la comunidad educativa y del respeto a las instituciones. Así, por ejemplo, los alumnos deben tener un lugar donde poder fijar escritos y la jefatura de estudios debe promover foros de participación y expresión del alumnado.

¿Se desarrolla en su centro mediante acciones concretas este derecho?

19.- (variable 20) El alumnado tiene derecho a manifestar su discrepancia con las decisiones educativas que le afecte, incluso -en el caso de la secundaria postobligatoria- con la posibilidad de ejercitar una “huelga” no sancionable, realizada según un procedimiento establecido en la propia norma, que establece un aval del 5% del alumnado o de la mayoría absoluta de los delegados, y que ha de ser verificado por el Director del Centro y ratificada en “referéndum” por todos los alumnos de postobligatoria.

¿En qué grado se desarrolla en su centro este aspecto de la normativa?

20.- (variable 21) El alumnado tiene derecho a asociarse.

¿Se ha desarrollado esta parte de la normativa en su Centro?

21.- (variable 22) La normativa determina que el alumnado deberá ejercitar sus derechos con reconocimiento y respeto a los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

¿En qué grado de cumplimiento se encuentra este aspecto normativo?

22.- (variable 23) Según la carta de derechos y deberes, el estudio es un deber fundamental del alumnado. De manera general

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar el ejercicio de este deber básico?

23.- (variable 24) Los alumnos debe asistir con puntualidad y participar en las actividades de desarrollo del currículo de las diversas materias

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

24.- (variable 25) El alumnado deber respetar el derecho al estudio de sus compañeros y compañeras.

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se tenga ese derecho al estudio?

25.- (variable 26) Los alumnos tienen el deber de seguir las orientaciones del profesorado

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

26.- (variable 27) El alumnado debe respetar las convicciones, la dignidad, intimidad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

27.- (variable 28) Constituye un deber del alumnado la no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de sexo, raza, religión...

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

28.- (variable 29) El alumnado debe cuidar y utilizar correctamente las instalaciones, los recursos materiales y los documentos del Centro.

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

29.- (variable 30) El alumnado debe mostrar el máximo respeto y consideración al profesorado, igual que al resto de la comunidad educativa, inclusive sus pertenencias.

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

30.- (variable 31) El alumnado debe respetar y cumplir las decisiones que, en el ámbito de sus competencias, tomen los órganos de gobierno del Centro

¿Se promueven actuaciones en su Centro para garantizar que se cumpla esta obligación?

31.- (variable 32) Las Normas de Convivencia del Centro se deben recoger en el ROF del Centro.

¿Qué nivel de desarrollo tienen estas normas en su caso?

32.- (variable 33) La carta de derechos y deberes establece que tanto el Consejo Escolar, la Comisión de Convivencia, el profesorado y todos los miembros de la comunidad educativa, deben poner especial cuidado en prevenir las actuaciones contrarias a las normas de convivencia, mediante las medidas educativas y formativas correspondientes.

¿Qué nivel de desarrollo tienen estas normas en su Centro?

33.- (variable 34) Según la normativa, las correcciones que se impongan habrán de tener un carácter educativo y recuperador, de manera que han de procurar la mejora de las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa y tendrán en cuenta la edad y circunstancias personales de los alumnos, sin que se pueda privar a los mismos de su derecho a la educación -ni a la escolarización en el caso de la ESO-, ni imponer correcciones que atenten a la integridad física o dignidad personal, debiendo ser proporcionales a la conducta sancionada.

¿Qué nivel de desarrollo tienen estas normas en su Centro?

34.- (variable 35) En la gradación de corrección, existen atenuantes (no intencionalidad, petición de excusas) y agravantes (menor edad de los afectados, discriminación, acción colectiva...)

¿En qué grado se incluyen estos supuestos en los mecanismos de corrección de su Centro?

35.- (variable 36) Las conductas “sancionables” se enmarcan tanto en el ámbito escolar de horario y espacio, como -en determinadas circunstancias- las cometidas fuera del Centro.

¿En qué grado se incluyen estos supuestos en los mecanismos de corrección de su Centro?

36.- (variable 37) Las conductas contrarias a las normas de convivencia -que podríamos considerar “faltas leves”- que prescriben a los treinta días de su comisión, y que incluyen, entre otras, la falta de colaboración sistemática en clase, las conductas que dificulten o impidan el ejercicio del derecho al estudio de los compañeros, la falta de puntualidad o de asistencia injustificadas o los pequeños daños a las instalaciones y materiales del Centro, requieren un desarrollo correctivo en el ROF y, especialmente, la determinación del número máximo de faltas de asistencia a efectos de evaluación.

¿Qué nivel de desarrollo tienen estas normas en su Centro?

37.- (variable 38) Las corrección a estas “faltas leves” incluyen la amonestación verbal -por el profesor- la amonestación por escrito -por el tutor- realización de tareas y suspensión de la asistencia a algunas clases por una máximo de tres días -por el Jefe de Estudios- y excepcionalmente, la suspensión de la asistencia al centro por un máximo de tres días -por el Director-

¿En qué grado se incluyen estos supuestos en los mecanismos de corrección de su Centro?

38.- (variable 39) Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia -que prescriben a los dos meses y que podríamos considerar “faltas graves o muy graves”- incluyen, entre otras, agresiones, vejaciones, actuaciones perjudiciales para la salud, amenazas o coacciones, deterioro grave de instalaciones, falsificación de documentos, reiteración de “faltas leves” o incumplimiento de correcciones impuestas requieren un desarrollo correctivo en el ROF.

¿Qué nivel de desarrollo tienen estas normas en su Centro?

39.- (variable 40) Las corrección a estas “faltas graves y muy graves” incluyen la realización de tareas y suspensión de la asistencia a algunas clases entre tres días y dos semanas, la suspensión de la asistencia al centro entre tres días y un mes, la pérdida del derecho a participar en actividades extraescolares durante un mes como máximo o el cambio de grupo -por la Comisión de Convivencia - y el cambio de centro docente -por el Consejo Escolar-.

¿En qué grado se incluyen estos supuestos en los mecanismos de corrección de su Centro?

40.- (variable 41) El procedimiento general para la imposición de correcciones a las “faltas graves y muy graves” prevé el trámite de audiencia al alumno, al profesor o al tutor, o a sus padres o representantes legales, dependiendo del tipo de conducta sancionada.

¿En qué grado se incluyen estos supuestos en los mecanismos de corrección de su Centro?

41.- (variable 42) El procedimiento de cambio de centro, requiere una instrucción compleja, en la que interviene la Inspección Educativa y que incluye la posibilidad de recursos, pudiéndose tomar por parte de la Comisión de Convivencia la medida provisional de la suspensión del derecho de asistencia al centro por un período de tres días a un mes.

¿En qué grado se incluyen estos supuestos en los mecanismos de corrección de su Centro?

AAPE Comité Editorial

Editores Asociados

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Vanilda Paiva Universidade

Estadual do Rio de Janeiro,
Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

Romualdo Portella do

Oliveira Universidade de São
Paulo, Brasil

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Susan Street

CIESAS Occidente,
Guadalajara, México

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

EPAA Editorial Board

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple

University of Wisconsin

Greg Camilli

Rutgers University

Mark E. Fetler

California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov

Birmingham, Alabama

Thomas F. Green

Syracuse University

Craig B. Howley

Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis

Seattle, Washington

Benjamin Levin

University of Manitoba

Les McLean

University of Toronto

Michele Moses

Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.

Purdue University

Michael Scriven

University of Auckland

Robert E. Stake

University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley

Arizona State University

David C. Berliner

Arizona State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Gustavo E. Fischman

Arizona State University

Gene V Glass

Arizona State University

Aimee Howley

Ohio University

William Hunter

University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós

Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh

Green Mountain College

Heinrich Mintrop

University of California, Los Angeles

Gary Orfield

Harvard University

Jay Paredes Scribner

University of Missouri

Lorrie A. Shepard

University of Colorado, Boulder

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

John Willinsky

University of British Columbia